
Revisão sistemática sobre o Plano de Desenvolvimento Individual: uma análise crítica

Karoline Meleiro do Nascimento¹

 <https://orcid.org/0009-0002-8478-2670>

Débora Dainez²

 <https://orcid.org/0000-0002-8223-098X>

Resumo

Este artigo apresenta uma análise crítica das produções científicas brasileiras sobre o Plano de Desenvolvimento Individual no contexto da educação especial, abrangendo o período de 2008 a 2022. Adotou-se uma metodologia de revisão sistemática, com a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações como principal fonte de pesquisa. Os resultados revelam lacunas importantes na literatura, principalmente no que diz respeito a análises mais abrangentes sobre o impacto estrutural e ideológico do Plano de Desenvolvimento Individual no contexto escolar. Verificou-se a necessidade de investigações que considerem as contradições estruturais e as desigualdades sistêmicas que permeiam a escola no contexto da educação inclusiva.

Palavras-chave: Plano de Desenvolvimento Individual. Produção de conhecimento. Estudante com deficiência.

Systematic Review of the Individual Development Plan: A Comprehensive Analysis

Abstract

This article presents a critical analysis of Brazilian scientific publications on the Individualized Development Plan within the context of special education, covering the period from 2008 to 2022. A systematic review methodology was adopted, with the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations as the main research source. The results reveal significant gaps in the literature, especially regarding more comprehensive analyses of the structural and ideological impact of the Individualized Development Plan in the school context. The study highlights the need for further investigations that take into account the structural contradictions and systemic inequalities that permeate schools in the context of inclusive education.

Keywords: Individual Development Plan. Knowledge production. Student with disabilities.

Introdução

Ao assumirmos as premissas do marxismo e da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, colocamos em perspectiva o processo histórico de elaboração da política de educação especial no Brasil. Dessa forma, faz-se necessário compreender as contingências que a afetam, assim como a intersecção entre o fenômeno da inclusão escolar e a manutenção de estruturas educacionais tradicionais.

¹ Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba: knascimento@sorocaba.sp.gov.br.

² Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba: ddainez@ufscar.br.

De acordo com Garcia (2006, 2016) e Kassar (2016) as políticas de inclusão educacional, orientadas para promover equidade e acessibilidade, seguem uma lógica neoliberal que desconsidera a desigualdade como estruturalmente presente em nossa forma de organização social. A ideologia neoliberal, que coloca o mercado como regulador das oportunidades sociais e educacionais, influencia diretamente a educação especial.

Estudos como os de Höfling (2001), Montañó (2012) e Montañó e Duriguetto (2013) explicam que o neoliberalismo compreende as intervenções estatais em políticas sociais como entraves ao crescimento econômico, por defender que o mercado, e não o Estado, deve ser o principal regulador. Nessa direção, as relações ambíguas entre o público e o privado marcam a política de educação especial brasileira (Laplane; Caiado; Kassar, 2016).

Ao longo da história da educação especial, o Estado seguiu uma abordagem assistencialista, delegando parte de suas responsabilidades para instituições privadas assistenciais, o que resultou em uma distribuição desigual de recursos para a escolarização dos alunos com deficiência (Jannuzzi, 2006). Tal relação entre o setor público e o privado perpetuou uma dinâmica em que o Estado, embora responsável, não assumiu integralmente a garantia do direito à educação escolar das pessoas com deficiência. A privatização dessa modalidade por meio do trabalho de instituições privadas assistenciais é, portanto, um processo interligado às políticas públicas (Laplane; Caiado; Kassar, 2016).

Esse contexto cria um sistema em que a escolarização dos alunos com deficiência é atrelada à necessidade de ajustes mínimos e específicos, que não são suficientes para alterar profundamente o cenário educacional (Dainez; Naranjo, 2015), comprometendo a escolarização efetiva dos alunos.

Historicamente, a educação especial no Brasil passou por fases de reformulação impulsionadas por legislações e políticas tanto nacionais quanto internacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 – *Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961* (Brasil, 1961) – reconheceu formalmente a presença do aluno com deficiência na escola comum, ainda que de forma limitada. Reformas subsequentes introduziram planos educacionais nacionais, culminando com a LDB de 1971 – *Lei n.º 5.692, de 22 de agosto de 1971* (Brasil, 1971) –, que instituiu a obrigatoriedade da escolarização por oito anos, embora mantivesse uma abordagem restritiva para a educação especial, retrocedendo à perspectiva da LDB de 1961 (Brasil, 1961).

A *Constituição Federal de 1988* (Brasil, 1988) representou um marco nas políticas de educação especial ao consolidar o direito à educação como um direito público subjetivo. Contudo, como destacam Kassar, Rabelo e Oliveira (2019), a década de 1990 trouxe consigo a adoção de políticas neoliberais que reduziram significativamente o papel do Estado na garantia desse direito. Influenciadas pelas práticas de países como Estados Unidos e Inglaterra, essas reformas priorizaram a lógica de mercado, enfraquecendo o desenvolvimento de um sistema público educacional.

Nesse cenário, de acordo com Saviani (2011) e Ferreira (1998), constituem-se os limites da LDB de 1996 – *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996* –, pelo fato de ela não incorporar dispositivos que apontem para a transformação da estrutura educacional e da organização escolar, apesar do avanço de reconhecer a educação especial como modalidade da educação básica e assegurar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) gratuito.

A implementação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008), em 2008, introduziu parâmetros importantes para a escolarização dos alunos com deficiência, como o AEE e as salas de recursos multifuncionais. Garcia (2016) argumenta que, no entanto, essa política se mostrou insuficiente para atender às demandas complexas da escolarização dos estudantes com deficiência, pois mantém o foco em ajustes mínimos e individualizados. Segundo a autora, a ênfase em “eliminar barreiras” promove, na prática, adaptações pontuais para cada aluno, em vez de propor mudanças significativas na organização e na estrutura das escolas.

Além disso, a implementação do AEE nas salas de recursos multifuncionais, conforme Garcia (2016), segue uma lógica de padronização de práticas individualizadas, que não considera adequadamente as diversidades regionais e institucionais. Embora essa padronização possa garantir um acesso formal à educação, ela não assegura a participação efetiva dos alunos com deficiência em todas as dimensões do processo educativo. Desse modo, a política de 2008 perpetua uma visão neoliberal, que desloca a responsabilidade do Estado para os indivíduos, exigindo que professores e alunos se adaptem a um sistema já existente.

Nessa lógica de implementação de políticas neoliberais, Garcia e Michels (2021) destacam que, assim como o AEE enfatiza práticas centradas no indivíduo em detrimento do coletivo, a análise dos diferentes tipos de planos e adaptações curriculares individualizados revela uma abordagem semelhante. Referenciados em políticas e legislações municipais e estaduais, esses

instrumentos reforçam, sob uma perspectiva conservadora, a ideia de inclusão como um processo de adaptação do aluno ao sistema educacional, que permanece inalterado.

Uma variedade de termos refere-se a diferentes tipos de planos e adaptações curriculares individualizados. Dentre esses, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) destaca-se em muitas legislações estaduais e municipais como uma tentativa de atender às necessidades dos alunos com deficiência e garantir sua escolarização em escolas comuns. Conforme descrito por Poker *et al.* (2013), o PDI é um documento elaborado de forma personalizada para cada aluno, considerando suas necessidades específicas, habilidades e metas educacionais. O Plano, segundo as autoras, propõe um conjunto de ações que inclui adaptações curriculares, recursos pedagógicos especializados e suporte de profissionais capacitados, com o objetivo de atender de maneira individualizada às particularidades de cada estudante.

Outro instrumento pedagógico importante de ser mencionado é o Plano Educacional Individualizado (PEI). De acordo com Tannús-Valadão e Mendes (2018), o PEI é um planejamento educacional centrado na individualidade e tem como propósito organizar e otimizar o processo de ensino e aprendizagem do aluno de modo a orientar a prática pedagógica. Notamos que tanto o PDI quanto o PEI são convergentes por se tratar de instrumentais cujo foco é personalização do ensino.

O Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 – Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015) – destacam a relevância dos planos e ações individualizados para garantir a igualdade de oportunidades. Com base nessas orientações, municípios e estados têm iniciado movimentos em suas Secretarias de Educação, buscando implementar esses instrumentais nas redes de ensino.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo analisar criticamente a produção acadêmica sobre o PDI, considerando seu papel na escolarização de alunos com deficiência. Embora o foco recaia sobre o PDI, durante a etapa de levantamento bibliográfico – devido à proximidade conceitual e à sobreposição de termos na literatura – também emergiram trabalhos sobre o PEI. Por isso, optamos por incluir produções que, mesmo centradas no PEI, contribuam para a compreensão dos sentidos e usos atribuídos a esses planejamentos individualizados no contexto da educação especial e inclusiva. A partir da seleção e interpretação de teses e dissertações publicadas entre 2008 e 2022, a intenção é problematizar o lugar que o PDI e o PEI

ocupam na educação escolar de estudantes da educação especial e destacar as contradições que esses instrumentais condensam em termos pedagógicos.

Método

O presente estudo³ apresenta uma revisão sistemática de literatura, conduzida em conformidade com os procedimentos metodológicos estabelecidos no protocolo amplamente difundido e elaborado por Ramos, Faria e Faria (2014). De acordo com os referidos autores, é imprescindível documentar de forma detalhada todas as etapas envolvidas no processo de uma revisão sistemática, uma vez que esse registro minucioso é essencial para assegurar o rigor científico da pesquisa realizada.

Este trabalho ancora-se em uma pesquisa bibliográfica detalhada e criteriosa, na qual foram selecionadas teses e dissertações acadêmicas disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), reconhecida como uma das mais abrangentes fontes de produção científica no Brasil. O recorte temporal estabelecido para a pesquisa incluiu publicações realizadas entre os anos de 2008 e 2022, um período escolhido com base no marco histórico representado pela instituição da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva* (Brasil, 2008), oficializada no ano de 2008, como dissemos anteriormente. Adicionalmente, optamos por considerar exclusivamente trabalhos escritos em língua portuguesa, garantindo assim maior coerência e acessibilidade na análise das produções acadêmicas dentro do contexto educacional brasileiro.

Para a condução e o desenvolvimento desta pesquisa, tomamos como base as etapas descritas no modelo geral de pesquisa sistemática proposto por Ramos, Faria e Faria (2014), considerado uma referência amplamente utilizada por sua abordagem estruturada e detalhada. No entanto, algumas adaptações específicas foram realizadas para atender a particularidades e demandas do presente estudo, garantindo que os objetivos fossem contemplados de maneira adequada. No Quadro 1, apresentamos as informações relacionadas à definição e à execução das etapas metodológicas essenciais que nortearam este trabalho.

³ Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado da primeira autora (Nascimento, 2025), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Quadro 1 – Descrição das etapas da revisão sistemática de literatura

Etapa do protocolo	Definição atribuída
Objetivos	Identificar o panorama de produções científicas, teses e dissertações, publicadas entre 2008 e 2022 na literatura relacionada a pesquisas referentes ao PDI na perspectiva da educação especial.
Descritores	1. ^a busca: “Plano desenvolvimento individual” E “Educação Especial” 2. ^a busca: “Plano desenvolvimento individual” E “Atendimento Educacional Especializado” 3. ^a busca: “Plano desenvolvimento individual” E “Educação Inclusiva”
Base de Dados	BDTD
Crítérios de inclusão	Foram selecionadas teses e dissertações publicadas entre os anos de 2008 e 2022, que tivessem como objetivo central a análise do PDI ou do PEI, considerando a proximidade conceitual e a finalidade comum de ambos os instrumentos na escolarização de alunos com deficiência.
Crítérios de exclusão	Foram excluídas publicações duplicadas, fora do período estabelecido ou que não tratassem diretamente de elaboração, implementação ou análise crítica do PDI ou do PEI. Também foram descartados estudos cuja abordagem fosse tangencial ou não relacionada ao contexto da prática educacional inclusiva.
Crítérios de validade metodológica	Verificação dos critérios de inclusão e exclusão por meio de leitura analítica e crítica dos resumos e dos textos completos selecionados.
Resultados	Nove trabalhos acadêmicos
Tratamento dos dados	Analisar e classificar os resultados a partir da forma de abordagem da temática de interesse em cada trabalho.

Fonte: elaborado com base em Nascimento (2025)

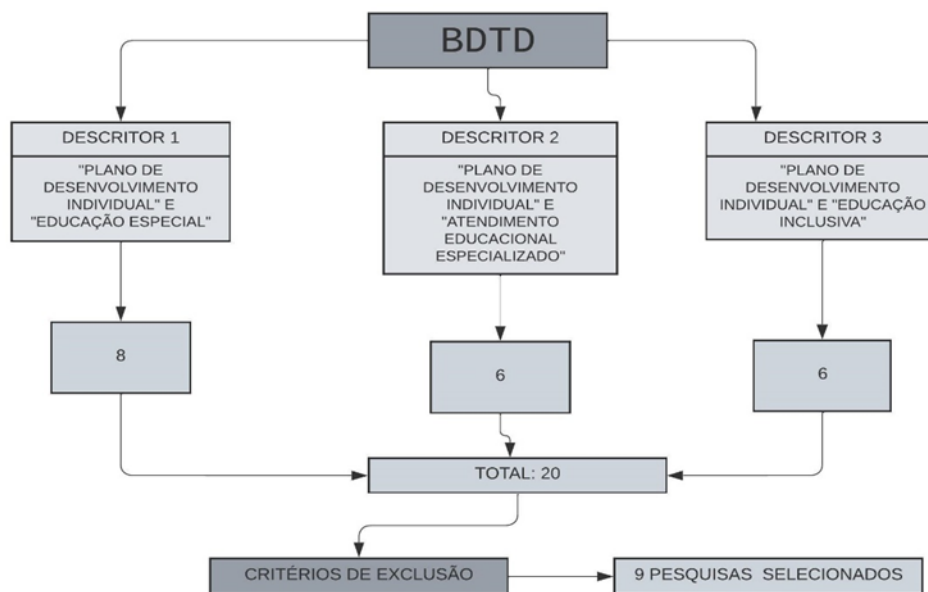
Ao realizar a busca das teses e das dissertações, foram utilizados descritores que abrangem os termos centrais relacionados ao objeto de estudo deste trabalho. Nesse contexto, optamos por selecionar o termo mais comum – “plano de desenvolvimento individual” – e realizamos três buscas na BDTD. Os descritores utilizados em todas as buscas, com aspas e a conjunção “E”, foram, nesta ordem: 1.^a busca: “Plano desenvolvimento individual” E “Educação Especial”; 2.^a busca: “Plano desenvolvimento individual” E “Atendimento Educacional Especializado”; 3.^a busca: “Plano desenvolvimento individual” E “Educação Inclusiva”.

Com o intuito de assegurar a relevância e a pertinência dos estudos selecionados, foram definidos critérios de inclusão e exclusão, conforme detalhado no Quadro 1. Os critérios de inclusão contemplaram teses e dissertações publicadas entre os anos de 2008 e 2022, que abordassem como tema central o PDI ou, ainda, o PEI, dada a sua aproximação conceitual e

instrumental. A inclusão dos estudos que tratam do PEI justifica-se por sua similaridade de objetivos e finalidades no contexto do planejamento educacional individualizado voltado à escolarização de alunos com deficiência.

A Figura 1 ilustra as combinações de descritores utilizadas para a busca, facilitando a identificação dos estudos que atendiam aos critérios estabelecidos.

Figura 1 – Combinação de descritores e resultados



Fonte: Nascimento (2025, p. 22.)

Com base nos dados sistematizados na Figura 1, observamos a diversidade de combinações de descritores e a variação nos resultados obtidos. Após a aplicação dos critérios de exclusão – conforme especificado no Quadro 1 –, foram desconsideradas as produções que não se enquadravam no recorte temporal estabelecido, que estavam duplicadas ou que não dialogavam diretamente com os objetivos desta pesquisa, consideradas, assim, tematicamente alheias à análise proposta.

Foram selecionados, portanto, os estudos que abordavam especificamente o PDI ou, devido à sua similaridade conceitual e funcional, o PEI. A escolha por incluir trabalhos sobre o PEI justifica-se por sua aproximação com os propósitos pedagógicos do PDI, especialmente no que se refere à elaboração de planejamentos voltados à escolarização de alunos com deficiência. A seleção final resultou em nove estudos acadêmicos, apresentados no Quadro 2, que contempla os autores, os títulos e os objetivos de cada produção.

Quadro 2 – Trabalhos selecionados

Autor/Ano	Título	Objetivo do Estudo
Campos (2016)	<i>Planejamento Educacional Individualizado para alunos com deficiência intelectual: aproximações com o currículo</i>	Analisar a elaboração e a implementação do PEI para alunos com deficiência intelectual e sua articulação com o currículo escolar.
Costa (2023)	<i>Implementação do PEI no ensino regular: impactos na colaboração docente e no planejamento pedagógico</i>	Avaliar os impactos da implementação do PEI na colaboração docente e na funcionalidade do planejamento pedagógico.
Ferreira (2019)	<i>O papel da Superintendência Regional de Ensino no desenvolvimento de políticas públicas para a inclusão: um estudo de caso</i>	Investigar o papel da Superintendência de Ensino na efetivação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar no estado do Paraná.
Hudson (2020)	<i>Desafios da utilização do Plano de Desenvolvimento Individual na perspectiva da educação inclusiva</i>	Analisar a percepção dos profissionais da rede estadual de Minas Gerais sobre os desafios enfrentados na utilização do PDI no contexto escolar.
Marcelino (2019)	<i>A inclusão de alunos com deficiência em uma escola regular: estudo de caso sobre o papel do gestor escolar</i>	Compreender o papel do gestor escolar no processo de escolarização dos alunos com deficiência em uma escola regular.
Oliveira (2020)	<i>Plano Educacional Individualizado e sua importância para a inclusão de crianças autistas</i>	Investigar o modo como o PEI contribui para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os desafios enfrentados por professores e gestores.
Ponciano (2022)	<i>As políticas de inclusão escolar da rede pública estadual de educação básica, na cidade de Uberlândia-MG (2020/2022): o PDI como instrumento de inclusão</i>	Analisar o modo como o PDI foi implementado na rede estadual de Uberlândia-MG e quais os desafios enfrentados no contexto das políticas de inclusão.
Rosalen (2019)	<i>Educação inclusiva: análise da estrutura organizacional de uma escola de ensino fundamental</i>	Avaliar de que forma a estrutura organizacional de uma escola influencia a escolarização dos alunos com deficiência.

Fonte: elaborado com base em Nascimento (2025)

Esses estudos passaram por uma etapa inicial de leitura analítica, seguida por uma leitura crítica e interpretativa, a fim de subsidiar a discussão sobre as práticas, os limites e as possibilidades do planejamento individualizado no contexto escolar.

Resultados

A busca conduzida na BDTD, utilizando descritores selecionados, inicialmente identificou um total de 20 registros que atendiam, em primeira instância, ao tema central deste estudo. No entanto, como já relatamos, após a aplicação de critérios de exclusão – como duplicidades, estudos fora do período de análise ou que não abordavam diretamente a temática do PDI –, o número foi reduzido para 9 trabalhos acadêmicos. Esses estudos consistem em 8 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado, todas publicadas entre os anos de 2008 e 2022. Esse quantitativo reduzido de produções científicas revela uma lacuna considerável na literatura especializada sobre o PDI e sugere que, embora o tema esteja presente no discurso e nas políticas educacionais, ainda há uma evidente carência de pesquisas aprofundadas, com análises críticas, que examinem sua efetividade e os desafios relacionados à sua implementação no contexto escolar.

Após a seleção e leitura detalhada dos estudos incluídos nesta revisão, os conteúdos foram analisados com base em uma abordagem qualitativa e interpretativa. A partir desse processo, emergiram, de forma indutiva, dois eixos temáticos que permitiram organizar os achados de maneira sistematizada e coerente com os objetivos da pesquisa: (1) Reflexões sobre a capacitação docente e a elaboração do PDI; e (2) O PDI como instrumento pedagógico na perspectiva inclusiva. Esses eixos foram construídos a partir da recorrência de temas, problemáticas e enfoques encontrados nas produções analisadas. A opção por essa organização temática se deu pela necessidade de evidenciar, por um lado, as condições de elaboração e a participação dos professores nesse processo; e, por outro, os sentidos atribuídos ao PDI em sua aplicação prática, especialmente no que diz respeito à sua contribuição (ou não) para a promoção da escolarização dos alunos com deficiência. Dessa forma, os eixos permitem compreender as contradições e os limites do PDI como instrumento previsto nas políticas públicas, mas cuja efetividade pedagógica é questionada pelos estudos selecionados.

Reflexões sobre a capacitação docente e a elaboração do PDI

Neste eixo foram analisadas pesquisas que investigam, de maneira direta ou indireta, a elaboração do PDI e a capacitação docente como elementos fundamentais para sua implementação.

Nesse sentido, a pesquisa realizada por Ponciano (2022) explorou as políticas de inclusão escolar na rede pública estadual de Uberlândia-MG, com foco no período de 2020 a 2022. O estudo analisou o modo como o PDI foi implementado em um contexto marcado por desafios significativos, entre eles, a insuficiência de capacitação técnica dos professores e a falta de recursos específicos para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Ponciano identificou que as orientações das diretrizes inclusivas, embora estabeleçam parâmetros, não se traduzem de forma eficaz na prática cotidiana devido à falta de suporte pedagógico e estrutural nas escolas. Além disso, o autor destacou que a ausência de uma formação continuada focada nas especificidades do PDI deixa os professores pouco preparados para adaptar o documento às necessidades individuais dos alunos e à diversidade do contexto escolar. A pesquisa conclui que, para que o PDI se torne uma ferramenta efetiva, é necessário investir em capacitações que articulem teoria e prática e promover um suporte institucional mais robusto, capaz de superar as lacunas operacionais identificadas.

Na mesma linha de investigação, Hudson (2020) realiza uma análise sobre as disparidades regionais que influenciam a elaboração e aplicação do PDI na rede estadual de Minas Gerais. O estudo destaca a maneira como a ausência de uma metodologia uniforme e de políticas nacionais padronizadas fragmenta as práticas de inclusão, criando interpretações variadas que refletem os recursos e as condições de cada localidade. Entre os achados, Hudson ressalta que 39,1% dos docentes entrevistados relataram não ter recebido qualquer tipo de capacitação para trabalhar com o PDI, enquanto os demais receberam formações majoritariamente técnicas e focadas no preenchimento do documento.

Essa lacuna na formação contínua compromete a funcionalidade do PDI, transformando-o em uma ferramenta burocrática, desconectada das demandas reais da sala de aula e das necessidades dos alunos. Dessa forma, o estudo de Hudson sugere que a capacitação docente deve ir além da instrumentalização técnica, incorporando abordagens práticas e contextualizadas para fortalecer a eficácia do PDI como instrumento.

Seguindo essa perspectiva, Rosalen (2019) concentra-se nas práticas colaborativas em uma escola polo e no papel central do PDI nesse contexto. A pesquisa explora o modo como a estrutura organizacional da escola possibilita ou limita a implementação do PDI e identifica que, apesar de sua potencialidade para promover práticas personalizadas e colaborativas, o PDI enfrenta desafios significativos. Entre as principais dificuldades, Rosalen aponta a falta de clareza nas diretrizes, o que dificulta a aplicação do plano; e a escassez de recursos, o que limita a realização das adaptações necessárias para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência. A autora enfatiza, ainda, que a formação continuada dos professores é indispensável para que o PDI seja efetivo na prática, pois permite uma abordagem mais ajustada à diversidade dos estudantes. Contudo, a ausência de um suporte estrutural consistente, aliado a uma implementação muitas vezes isolada, compromete a operacionalização do PDI no cotidiano escolar, reduzindo sua eficácia como ferramenta de inclusão.

Ao refletir sobre o impacto do PDI e outras ações da escola, Marcelino (2019), em seu estudo de caso, investigou os desafios enfrentados pelo gestor escolar na escolarização de alunos com deficiência em salas de aula regulares. A pesquisa buscou entender o modo como as práticas para a escolarização dos alunos com deficiência eram implementadas no contexto de uma escola específica, destacando as dificuldades na efetivação dessas situações. Embora haja legislações que assegurem o direito de acesso e permanência dos alunos com deficiência, o autor constatou que esses direitos muitas vezes não se concretizam. Em sua análise sobressaem-se a falta de infraestrutura adequada e o apoio insuficiente de recursos humanos, que impactam o processo de escolarização dos alunos com deficiência.

Além disso, a pesquisa de Marcelino apontou que o gestor escolar frequentemente enfrentava barreiras relacionadas à falta de clareza nas diretrizes que orientam a aplicação do PDI, gerando dificuldades na integração de alunos com deficiência em atividades e conteúdos desenvolvidos nas salas regulares. Outro ponto importante destacado foi a percepção dos professores sobre a escolarização dos alunos com deficiência: muitos educadores expressaram insegurança em relação ao seu papel no processo, especialmente devido à ausência de capacitação específica para trabalhar com o PDI e adaptar o conteúdo curricular às necessidades dos alunos.

Complementando essas análises, Ferreira (2019) aborda a contribuição de órgãos externos, como a Superintendência Regional de Ensino e o Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), para

a elaboração e aplicação do PDI. O estudo não só aponta que o apoio dessas instituições é essencial para viabilizar políticas públicas inclusivas, mas também revela que essa dependência externa pode limitar a autonomia das escolas. Nesse contexto, Ferreira sugere que a capacitação docente deve ser mais flexível e dialogar com as especificidades das escolas, a fim de promover uma aplicação mais ajustada do PDI às realidades locais. A pesquisa conclui que a colaboração entre as escolas e os órgãos gestores é fundamental para superar os desafios e transformar o PDI em um instrumento verdadeiramente inclusivo.

Ao analisarmos os dados das pesquisas realizadas por Ponciano (2022) e Marcelino (2019), observamos uma recorrente associação entre o insucesso de práticas inclusivas – incluindo a implementação do PDI – e a falta de suporte estrutural e pedagógico nas escolas. Nessa perspectiva, o PDI é frequentemente descrito como uma ferramenta potencial para a escolarização de estudantes com deficiência. Contudo, essas análises suscitam uma reflexão mais ampla: será que a melhoria da infraestrutura física e o fortalecimento do suporte pedagógico são suficientes para atender às demandas complexas e multifacetadas que envolvem a escolarização desses alunos? Ou seria necessário repensar as próprias organização e cultura escolares para promover um processo de ensino e aprendizagem efetivo, considerando a singularidade, mas promovendo a participação do estudante com deficiência na coletividade escolar?

Nas pesquisas de Hudson (2020), Ferreira (2019) e Rosalen (2019), a capacitação dos professores e a elaboração colaborativa do PDI emergem como fatores-chave para garantir a eficácia do instrumento. Os estudos ressaltam que a ausência desses elementos é percebida pelos professores como uma barreira significativa, dificultando sua apropriação do PDI e, conseqüentemente, sua aplicação prática. Esses achados reforçam a centralidade da formação continuada e da construção coletiva do PDI como mecanismos que podem potencializar seu impacto no cotidiano escolar.

As pesquisas analisadas convergem ao destacar a relevância da capacitação docente e da elaboração colaborativa do PDI como pilares para promover a escolarização equitativa de alunos com deficiência. No entanto, é crucial reconhecer que as evidências ainda são limitadas quanto à capacidade do PDI – mesmo em condições ideais – de assegurar, por si só, a inclusão educacional plena. Embora os estudos revisados apontem avanços técnicos e operacionais no uso do PDI, eles geralmente não aprofundam as implicações estruturais e ideológicas que esse instrumento carrega. Essa lacuna na literatura ressalta a necessidade de análises críticas que

transcendam a dimensão operacional da prática pedagógica e iluminem as contradições subjacentes da proposta de escola inclusiva.

Com base nos princípios do marxismo e da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, ao retomarmos a essência intencional, organizativa, prospectiva e orientadora do planejamento que caracteriza o trabalho coletivo humano, consideramos que a ação de planejar envolve objetivos, conteúdos, valores, visão de mundo, modos de ensinar e de participar da atividade. O planejamento carrega, portanto, finalidades políticas e sociais. Podemos dizer que o PDI, inserido em um contexto de políticas educacionais regidas por uma lógica neoliberal, muitas vezes se concentra em ajustes individuais e descaracteriza a participação dos estudantes com deficiência na dinâmica coletiva da aula. O risco que isso pode gerar é o estudante com deficiência estar inserido em uma sala de aula, mas não participar efetivamente dos processos que constituem as relações de ensino e o trabalho com o conhecimento escolar.

Ao concebermos o desenvolvimento dos estudantes com deficiência no contexto das leis gerais do desenvolvimento cultural e compreendermos, então, que os objetivos educacionais são os mesmos para os alunos com deficiência (Vygotski, 1995, 1997), é necessário reconhecermos as especificidades e a singularidade no sentido de promover a participação efetiva na coletividade, o que muitas vezes implica recursos e/ou sistemas de apoios e estratégias pedagógicas diversas, diferentes formas de organizar o conteúdo, mas no escopo de um planejamento comum que diz respeito a um espaço comum e coletivo de ensino – característica da escola. Os modos e os ritmos de aprendizagem são variáveis – e é essa condição de variabilidade do desenvolvimento humano que revitaliza o gesto de ensinar e apropriar-se do conhecimento.

O PDI como instrumento pedagógico na perspectiva inclusiva

Este eixo de análise propõe-se a explorar os reflexos do PDI e do PEI na organização do trabalho docente, com base em estudos que investigam sua elaboração, implementação e impactos no contexto escolar. A presença de trabalhos que tratam do PEI neste eixo, diferentemente do eixo anterior, decorre diretamente da natureza da busca realizada na BDTD, em que os descritores utilizados – embora centrados no PDI – retornaram também estudos focados no PEI, dada a proximidade conceitual entre os dois documentos. Ambos se constituem instrumentos de planejamento pedagógico individualizado voltados para estudantes da

educação especial e compartilham objetivos semelhantes no que tange à personalização do ensino e à promoção da inclusão escolar.

Assim, optamos por incluir os estudos sobre o PEI neste eixo, especificamente porque abordam seu uso como ferramenta pedagógica no cotidiano escolar, o que contribui de forma relevante para a discussão sobre a aplicabilidade, os limites e os desafios de instrumentos individualizados como estratégia de inclusão. Tal escolha visa garantir uma análise mais abrangente e crítica da temática, considerando a escassez de produções específicas sobre o PDI e as intersecções práticas entre os dois documentos na realidade educacional.

A pesquisa de Campos (2016) teve como objetivo analisar a elaboração e a implementação do PEI para alunos com deficiência intelectual em uma escola da rede municipal de Nova Iguaçu, com foco em sua articulação com o currículo adotado. Por meio de encontros reflexivos com docentes, a investigação utilizou observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas para coletar os dados. Entre os principais achados, identificou-se que práticas pedagógicas tradicionais, frequentemente desvinculadas do currículo escolar, ainda prevalecem, dificultando o aprendizado e o desenvolvimento desses alunos. Contudo, o estudo também apontou o potencial do PEI, elaborado durante a intervenção, como um instrumento que pode auxiliar na inclusão educacional, ao alinhar estratégias pedagógicas às necessidades dos estudantes e ao currículo.

Por outro lado, a pesquisa de Costa (2023) buscou avaliar o modo como a implementação do PEI, tanto em sua versão tradicional quanto na eletrônica, pode contribuir para práticas educacionais mais inclusivas para alunos com autismo no ensino regular. O estudo, estruturado como um caso único com delineamento experimental de linhas de bases múltiplas, revelou impactos significativos no trabalho colaborativo entre professores e na funcionalidade do planejamento educacional. Os resultados demonstraram uma evolução expressiva na colaboração docente, com relevância estatística; e maior consciência sobre a gestão do tempo para o planejamento. A autora da pesquisa conclui que o PEI é uma ferramenta central para a inclusão efetiva no ambiente escolar.

As pesquisas de Campos (2016) e Costa (2023) apresentam o PEI como um avanço significativo na escolarização de alunos com deficiência, ressaltando sua relevância nas práticas inclusivas. No entanto, ainda se faz necessário explorar de forma crítica o modo como os planejamentos individualizados impactam a organização do trabalho docente, a participação dos

alunos com deficiência no cotidiano escolar e o processo de apropriação do conhecimento sistematizado.

O estudo de Campos (2016) destaca o esforço em articular o PEI com o currículo escolar, enfatizando estratégias pedagógicas individualizadas para alunos com deficiência intelectual. Apesar disso, identifica que práticas pedagógicas tradicionais, muitas vezes desvinculadas do currículo, ainda predominam, dificultando o aprendizado e o desenvolvimento desses estudantes. Embora o PEI seja reconhecido como uma ferramenta potencialmente transformadora, a pesquisa não avança em uma análise sobre o modo como sua elaboração e implementação refletem as contradições estruturais das políticas educacionais, que frequentemente privilegiam a adaptação individual em detrimento de mudanças estruturais na organização escolar e nas práticas docentes.

Já a pesquisa de Costa (2023) aponta para o papel do PEI, em suas versões tradicional e eletrônica, no fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores e na melhoria da gestão do planejamento educacional. Os resultados evidenciam avanços na organização das práticas docentes e na conscientização dos professores sobre a gestão do tempo de planejamento. Contudo, faz-se importante problematizar o modo como o PEI, na condição de instrumento técnico, pode restringir o alcance de uma inclusão efetiva ao limitar-se a ajustes pontuais e individualizados, sem questionar as estruturas que perpetuam desigualdades e exclusões no ambiente escolar.

A pesquisa de Tannús-Valadão (2013) analisou o impacto de um programa de formação continuada para educadores, com foco na elaboração e aplicação do PEI para estudantes com deficiência. Antes do programa, os PEI apresentavam limitações significativas, restringindo-se à sala de recursos. Após a formação, os educadores passaram a criar documentos mais abrangentes, incorporando aspectos pedagógicos e sociais. Apesar disso, a pesquisa apontou a necessidade de maior articulação entre educação e saúde bem como da criação de dispositivos legais que garantam a implementação do PEI como prática estruturante nas escolas brasileiras.

Complementando essas reflexões, a pesquisa de Oliveira (2020) abordou a importância do PEI para a inclusão de crianças com TEA, com foco nas práticas pedagógicas e nos desafios enfrentados por professores e gestores na elaboração e aplicação desse instrumento. O estudo destacou que, embora o PEI tenha potencial para promover a participação de todos os alunos, muitos professores apresentaram uma indefinição conceitual e desconhecimento sobre sua

elaboração e aplicabilidade. A pesquisa enfatizou que esses conhecimentos deveriam ser parte integral da formação inicial e continuada dos docentes, mas permanecem distantes da realidade educacional devido a lacunas significativas nos processos formativos.

Na análise, observamos que os estudos selecionados tratam a utilização do PDI ou do PEI como avanços significativos e pontuais no campo da escolarização de alunos com deficiência, enfatizando sua funcionalidade e aplicação prática como instrumentos pedagógicos. Contudo, esses estudos focalizam aspectos operacionais, como o preenchimento e a implementação técnica dos documentos.

Chamamos a atenção, dessa forma, para a carência de análises que problematizem as contradições estruturais e ideológicas inerentes à proposta de educação inclusiva e que repercutem na organização escolar, produzindo desigualdades educacionais (Bueno, 2013). Além disso, faltam evidências sobre a maneira como a organização do trabalho docente é impactada pelo uso do instrumental e os efeitos produzidos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência. Há uma tendência em apontar o sucesso do PDI ou do PEI apenas quando seu preenchimento é realizado corretamente, sem questionar se essa prática, por si só, resulta em mudanças efetivas na escolarização de estudantes com deficiência.

Considerações finais

As pesquisas analisadas destacam o PDI como um instrumento de práticas individualizadas que contribui para a escolarização de alunos com deficiência. Os trabalhos reforçam que a capacitação docente, a elaboração colaborativa e o suporte pedagógico são elementos essenciais para sua efetividade. Além disso, os dados analisados convergem entre si ao reconhecerem o PDI como uma ferramenta que promove práticas alinhadas à perspectiva inclusiva no contexto escolar, ainda que seus resultados e impactos sejam, muitas vezes, limitados a aspectos operacionais.

Isso posto, este artigo propõe uma reflexão sobre as limitações e incertezas associadas ao uso do PDI como instrumento substancial para a escolarização de alunos com deficiência. A análise das produções acadêmicas revisadas revela que, embora o PDI seja amplamente defendido como uma ferramenta de adaptação pedagógica, ainda faltam evidências robustas que comprovem sua efetividade. As políticas que exigem o preenchimento do PDI pressupõem que, se aliado a uma

capacitação adequada dos professores, à infraestrutura suficiente e ao apoio de profissionais especializados, o documento garantirá uma escolarização plena e participativa. No entanto, não há garantias de que o PDI, mesmo quando acompanhado dessas condições, assegure a aprendizagem significativa dos alunos em todas as dimensões do processo educacional.

Contribuindo para essa análise, Garcia (2013) ressalta que a adaptação curricular e o uso de instrumentos como o PDI, isoladamente, não garantem uma participação efetiva dos alunos com deficiência na construção do conhecimento. Com base nisso, defendemos que as políticas educacionais precisam ser formuladas de forma sistêmica, articulando organizações curriculares a práticas pedagógicas transformadoras que efetivamente contemplem as especificidades educacionais de cada aluno a fim de provocar a apropriação do conhecimento e a emergência de processos de desenvolvimento cultural.

Portanto, notamos que os estudos analisados consideram o PDI ou o PEI como avanços pontuais e relevantes na escolarização de alunos com deficiência e ressaltam sua funcionalidade e aplicação prática como instrumentos pedagógicos. Contudo, essas análises frequentemente se restringem à operacionalização do documento, demandando uma discussão crítica sobre as contradições estruturais e ideológicas da proposta de escola inclusiva.

O PDI, embora idealizado como um avanço no campo educacional, evidencia contradições ao tentar alinhar a perspectiva inclusiva a um modelo educacional neoliberal que perpetua desigualdades estruturais. Essas limitações ressaltam a necessidade de revisitar as ações e os instrumentos individualizados, que frequentemente colocam os ajustes e adaptações exclusivamente no indivíduo. Dessa forma, consideramos a urgência de repensar a organização da escola, a dinâmica do trabalho docente e as mudanças necessárias nos paradigmas sociais.

Referências

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 5.692, de 22 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.o e 2.o grau e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEE, 2008.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 maio 2025.

BUENO, J. G. S. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. In: BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. (org.). *Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 25-38.

CAMPOS, M. R. *Planejamento Educacional Individualizado para alunos com deficiência intelectual: aproximações com o currículo*. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

COSTA, A. F. da. *Implementação do PEI no ensino regular: impactos na colaboração docente e no planejamento pedagógico*. 2023. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

DAINEZ, D.; NARANJO, G. Los docentes ante las demandas de las políticas de educación inclusiva para la atención de niños con diferentes discapacidades: casos de México y Brasil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 2, p. 187-204, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507710>.

FERREIRA, C. F. *O papel da Superintendência Regional de Ensino no desenvolvimento de políticas públicas para a inclusão: um estudo de caso*. 2019. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 46, p. 7-35, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300002>.

GARCIA, R. M. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Campinas, v. 12, n. 3, p. 299-316, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000300002>.

GARCIA, R. M. *Inclusão escolar e neoliberalismo: desafios para a educação pública no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013.

GARCIA, R. M. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. *Revista Comunicações*, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 7-26, 2016. Disponível em: <https://share.google/U1dhFi9d9smqTEyfq>. Acesso em: 25 maio 2025.

GARCIA, R. M.; MICHELS, M. H. Educação e inclusão: equidade e aprendizagem como estratégia do capital. *Educação e Realidade*, Campinas, v. 46, n. 3, p. 1-21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116974>.

HÖFLING, E. de M. *Estado e políticas (públicas) sociais*. São Paulo: Cortez, 2001.

HUDSON, A. L. *Desafios da utilização do Plano de Desenvolvimento Individual na perspectiva da educação inclusiva: a percepção dos profissionais da rede estadual de educação de Minas Gerais*. 2020. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KASSAR, M. C. M. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: avanços e desafios. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 18., 2016, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: USP, 2016. p. 173.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. *Educação e Pesquisa*, Campinas, v. 45, p. 1-19, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170>.

LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. C. M. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. *Revista Teias*, São Paulo, v. 17, n. 46, p. 40-55, 2016. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2016.25497>.

MARCELINO, C. D. *A inclusão de alunos com deficiência em uma escola regular: estudo de caso sobre o papel do gestor escolar*. 2019. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MONTAÑO, C. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, v. 110, p. 270-287, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000200004>.

MONTAÑO, C.; DURIGUETO, M. L. *Estado, classe e movimento social*. São Paulo: Cortez, 2013.

NASCIMENTO, K. M. do. *Educação inclusiva e o Plano de Desenvolvimento Individual: sentidos produzidos no cotidiano de uma escola de ensino fundamental*. 2025. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2025. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.14289/21859>. Acesso em: 20 maio 2025.

OLIVEIRA, M. A. de. *Plano Educacional Individualizado e sua importância para a inclusão de crianças autistas*. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

POKER, R. B. *et al.* *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

PONCIANO, L. E. *As políticas de inclusão escolar da rede pública estadual de educação básica, na cidade de Uberlândia-MG (2020/2022): o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como instrumento de inclusão*. 2022. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, Á. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014.

ROSALEN, A. A. *Educação inclusiva: análise da estrutura organizacional de uma escola de ensino fundamental*. 2019. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TANNÚS-VALADÃO, G. *Planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores*. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. M. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas v. 23, p. 1-18, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas - v. III*. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas - v. V*. Madrid: Visor, 1997.

Submissão: 18.11.2024.

Aprovação: 07.05.2025.